

Nota técnica

¿Qué sabemos sobre las trayectorias laborales de directores y directoras en Chile?

Juan Pablo Valenzuela, Claudio Allende, Xavier Vanni, Danilo Kuzmanic y Carmen Montecinos

líder

Una alianza de:

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile
PUCV LIDERES EDUCATIVOS
CIAE Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile
SABERES DOCENTES Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio
arauco | Fundación Educacional
LIDERAZGO EDUCATIVO udp Facultad de Educación
Universidad de Magallanes Chile

Institución asociada:

OPORTUNIDAD Fundación Educacional

¿Qué sabemos sobre las trayectorias laborales de directores y directoras en Chile?

Juan Pablo Valenzuela, Claudio Allende, Xavier Vanni, Danilo Kuzmanic y Carmen Montecinos.

Nota Técnica
Noviembre, 2023

Para citar este documento:

Valenzuela, J.P., Allende, C., Vanni, X., Kuzmanic, D. y Montecinos, C. (2023). ¿Qué sabemos sobre las trayectorias laborales de directores y directoras en Chile? Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:
Matías Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "el profesor", "el director", "el líder" y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos géneros en el idioma español, salvo usando "o/a" y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Esta Nota Técnica ha contado también con el apoyo del Fondo Basal de la ANID para Centros de Excelencia FB0003 y del Fondecyt 1210762.

ÍNDICE

1. Introducción

El estudio sobre las trayectorias directivas se ha consolidado como un lugar sustantivo en la literatura del liderazgo educativo (Greenfield et al., 1986; Oplatka, 2004; Weindling, 2000; Montecinos, et al., 2022). A pesar de este gran interés, un número importante de la evidencia en el área se basa en estudios de casos, los cuales no pueden generalizarse a la realidad de todo un sistema educativo a nivel nacional.

Desde mediados de la década del 2000, se han impulsado en Chile una serie de políticas en distintas dimensiones para fortalecer el liderazgo escolar y su rol en los procesos de mejoramiento escolar (Mineduc, 2018; Weinstein et al., 2019). Sin embargo, actualmente, no existe en Chile una carrera directiva ni una política comprensiva sobre desarrollo del liderazgo educativo. En ausencia de este tipo de política, no se cuenta con un cuadro comprensivo del recorrido necesario para ejercer funciones de liderazgo escolar que garantice la experiencia y prácticas que esta función demanda, y las condiciones laborales necesarias, como tampoco información que nos permita trazar e identificar tempranamente directivos y directivas efectivas que puedan ser retenidas y apoyadas sistemáticamente. La diversidad de propósitos e instrumentos de las políticas de liderazgo se han traducido en una serie de requerimientos, muchas veces incongruentes, fragmentados y desarticulados (Figueroa et al., 2019).

Conocer las dinámicas de las trayectorias de los directores y directoras es un insumo muy valioso para el diseño y elaboración de una carrera directiva en Chile y las políticas de liderazgo en general. Asimismo, determinar las características vinculadas a los distintos patrones de transición, contribuye a identificar los establecimientos y sectores con más desafíos en la retención de directores y directoras y con mayores necesidades en la formación de nuevos y nuevas líderes escolares.

En el marco del trabajo del Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: C Líder, así como de un proyecto Fondecyt sobre trayectorias de directores y directoras, de los autores y autora de esta nota técnica, hemos realizado varios estudios para comprender las trayectorias de los directores y directoras en Chile en los últimos años, cuyos hallazgos principales presentamos resumidamente en esta nota técnica.

2. ¿Qué dice la literatura al respecto de las trayectorias de los directores y directoras?

Las trayectorias laborales de directores y directoras escolares se han abordado desde diversas perspectivas. Un conjunto amplio de estudios se ha focalizado en los caminos que conducen a la función de director y directora, y en la formación de directores y directoras efectivas (Montecinos et al., 2022). Otra rama, se ha centrado en la rotación de directores y directoras y los factores que conducen a abandonar esta función (Fink y Brayman, 2006; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019; Bartanen et al., 2019; Béteille et al., 2012).

El óptimo emparejamiento entre directores, directoras y establecimientos escolares requiere que el mercado laboral sea fluido y dinámico (Baker et al., 2010; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019). Sin embargo, la duración y estabilidad de los directores y las directoras en su cargo es también fundamental para lograr la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento (Bellei et al., 2015; Leithwood et al., 2010). El liderazgo de los procesos de mejoramiento de los establecimientos escolares requiere de tiempo y experiencia para consolidar sus proyectos e influir positivamente en los procesos educativos, cuyos frutos tienden a visualizarse luego de 5-7 años de trabajo (Clark et al., 2009: Fullan, 2001; Seashore-Louis et al., 2010, Bellei et al., 2014), aunque la evidencia indica que es posible observar tempranamente indicadores y procesos de mejora, cuando se cuenta con directores y directoras efectivas (Bellei et al., 2014).

Las trayectorias laborales de directores y directoras, en distintos sistemas, han mostrado ser altamente dinámicas y móviles, ya sea por el cambio de escuela, de función o la salida del sistema escolar (Snodgrass Rangel, 2018). Si bien, estos movimientos pueden contribuir al cambio educativo, la magnitud de ésta es lo que hace una diferencia (Bartanen et al., 2019; Davis y Anderson, 2021). Una alta tasa de rotación de directores y directoras es probable que interrumpa los procesos de mejoramiento y la cultura institucional de las escuelas y fuerzan el ajuste de sus metas, políticas y cultura organizacional. La evidencia existente, da cuenta que rotaciones frecuentes en el liderazgo escolar trae impactos negativos y significativos en el aprendizaje de los y las estudiantes (Miller, 2013). Estos efectos negativos son mayores en establecimientos de menor nivel socioeconómico y bajo desempeño académico, los que tienen mayores dificultades para atraer y retener directores y directoras efectivas y experimentadas (Béteille et al., 2012; Wills, 2016).

Los estudios de la rotación de directores y directoras se han desarrollado, principalmente, en Estados Unidos, cuyos altos niveles de rotación han estimulado un fuerte desarrollo de este tipo de investigación. En Estados como Illinois, North Carolina, Utah, Florida, Tennesse, Nueva York, Missouri, entre otros, los resultados indican que entre 15% y el 25% de los directores y directoras se retira o cambia de establecimiento anualmente en promedio (Ni et al., 2014; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019; Bartanen et al., 2019; Béteille et al., 2012). Los resultados para el Reino Unido muestran tendencias similares (Lynch et al., 2017).

Los distintos motivos y destinos detrás de la rotación de directores y directoras conducen a trayectorias heterogéneas. La evidencia de Tennessee, Estados Unidos, muestra que un 36% de la rotación anual ocurre por cambios a otras funciones dentro de una escuela, un 40% abandona el sistema escolar y el 23% sigue siendo director o directora en otra escuela (Grissom y Batanen, 2019). Teniendo en cuenta que muchos y muchas se jubilan del mercado laboral, la cercanía a la edad de jubilación es una variable central a tener en cuenta en este tipo de análisis (Wills, 2016; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019).

Además de la proximidad a jubilar, ciertas características individuales, de la escuela y del cargo han demostrado influir significativamente en las trayectorias de los directores y las directoras. De acuerdo a los resultados de Grissom y Bartanen (2019), los y las directoras con más experiencia y tiempo en la escuela y que son menos efectivos y efectivas, muestran una mayor propensión a cambiar de escuela en la posición de director y directora. Asimismo, las escuelas de bajo nivel socioeconómico y desempeño académico –cuyos procesos de mejoramiento dependen todavía más de la efectividad y estabilidad del liderazgo escolar (Béteille et al., 2012; Wills, 2016)– tienden a experimentar mayor rotación de directores y directoras. Además, factores tales como la implementación de políticas de formación y acompañamiento, el salario, la carga y complejidad del trabajo, los apoyos y recursos que reciben y sus atribuciones en la toma de decisiones han mostrado influir, significativamente, en la movilidad de directores y directoras (Farley-Ripple et al., 2012; Levin y Bradley, 2018; Loeb et al., 2010; Mitani, 2018; Pendola y Fuller, 2018; Snodgrass, 2018; Tekleselassie y Villarreal, 2011).

Por otra parte, la evidencia da cuenta que las trayectorias laborales de los y las profesionales de la educación en los sistemas escolares tienden a ser no-lineales y pendulares, como muestra la experiencia de los profesores y las profesoras. La evidencia de Estados Unidos, señala que entre un cuarto y la mitad de los profesores y profesoras que abandonan la profesión retornan al menos una vez en los cinco años siguientes (Grissom y Reininger, 2012; Elsayed y Roch, 2023). Aún no se conoce con exactitud cómo son estas dinámicas en directores y directoras.

3. ¿Cuáles son las trayectorias de funciones previos al cargo de director y directora?

Para contestar esta pregunta, utilizamos los datos provienen de los registros administrativos de *Cargos Docentes* del portal de Datos Abiertos Mineduc para el período 2015—2020. Consideramos el 2020 como el año base para seleccionar a la cohorte de directores y directoras a ser analizada. Los criterios que utilizamos de selección de la muestra se centran en la cohorte de todos y todas las directoras que, durante el año 2020, estaban ejerciendo dicha función en establecimientos de educación básica, tanto en aquellos urbanos como en rurales con cien o más estudiantes en su matrícula total. Es decir, establecimientos que entregan solo educación básica hasta 8º grado, así como los establecimientos que, junto a enseñanza básica, imparten educación media. El total de la muestra corresponde a 5.314 directores y directoras, con los y las cuales se construyó un panel de datos en sentido inverso hasta el 2015, con el fin de analizar la trayectoria en los 5 años previos a alcanzar el cargo de director o directora.

Construimos las trayectorias de carrera directiva en el período de acuerdo con la función principal que cumplió el o la docente en el establecimiento durante el período. Agrupando la función principal, originalmente reportada en los registros de Cargos Docentes, en las siguientes categorías: i) Director o directora; ii) Docente de aula; iii) Directiva o directivo medio; iv) Profesional medio; V) Supervisión Mineduc; VI) Profesor o profesora encargada; VII) Entrantes al sistema (perdidos menor de 30 años); VIII) Perdidos.

PRINCIPALES RESULTADOS

En cuanto a las características de los y las directoras en el período, observamos en la Tabla 1 que existe un grupo importante de directores y directoras que ejercieron la misma función los cinco años previos al 2020 (53,5%). Es decir, casi una o uno de cada dos directores o directoras en ejercicio no ocupaba dicha posición hace cinco años, implicando que en promedio la educación básica chilena requiere incorporar, anualmente, alrededor de un 10% de nuevos directores y directoras. Para aquellos directores y directoras que estaban ejerciendo el cargo el año 2020, pero que no tuvieron esta función durante todo el periodo, el cargo principal que ejercieron durante los años previos a asumir la dirección del establecimiento muestra una alta heterogeneidad: la situación más frecuente (30,2%), fue haberse desempeñado en los cargos de liderazgo medio al interior de los establecimientos, con mayor frecuencia en el rol de directiva o directivo medio (jefa o jefe técnico, inspector o inspectora, subdirector o subdirectora). En segundo lugar, los nuevos y las nuevas directoras fueron profesores o profesoras de aula durante la mayor parte del periodo previo (15,6%). Es decir, esto indica que es frecuente que algunos y algunas docentes de aula transiten, directamente, a la dirección de un establecimiento, o tengan una transición muy reducida en cargos directivos medios antes de asumir la dirección del establecimiento.

Por otra parte, también es frecuente (13,7%) que, entre los nuevos y las nuevas directoras

asuman profesionales que no provienen directamente del sistema escolar, lo cual no implica que no sean profesores o profesoras, sino que no han estado trabajando en establecimientos educativos durante varios o algunos años antes de ejercer el cargo. Por el contrario, es mucho menos frecuente que los nuevos y las nuevas directoras sean nombradas directamente de entre profesores o profesoras nóveles (0,4%), o que hayan tenido un rol principal en escuelas pequeñas rurales (2,1%) -donde por su tamaño no existe el cargo de director o directora, sino que el o la responsable se denomina como profesor o profesora encargada.

Por otra parte, los directores y las directoras que se mantuvieron en el cargo todo el período, generalmente, trabajan en un solo establecimiento, con una media de 1,2 colegios en los 6 años analizados. Mientras que el resto que ejerció otros cargos en el período fue en promedio de dos establecimientos, reflejando una mayor movilidad para quienes se transforman en directores y directoras. Por el contrario, todos los directores y directoras, actualmente en ejercicio, presentan una baja tasa de movilidad entre establecimientos de diferente dependencia, reflejando un alto grado de segmentación entre establecimientos públicos y privados.

Tabla 1: Descriptivas de la función principal que ocupó durante el período (2020—2015).

FUNCIÓN PRINCIPAL	PERÍODO 2020–2015				
	N°	PORCENTAJE	PROMEDIO DE AÑOS	PROMEDIO DE ESTABLECIMIENTOS	CAMBIO DEPENDENCIA (%)
Director(a) *(durante todo el período)*	2.842	53,5	6,0 (,0)	1,2 (0,4)	4,2
Docente	830	15,6	2,4 (1,3)	1,9 (0,9)	19,4
Directivo/a Medio	910	17,1	2,3 (1,3)	1,9 (0,9)	14,4
Profesional Medio	695	13,1	2,1 (1,3)	1,8 (0,9)	17,1
Supervisión MINEDUC	29	0,6	1,8 (1,2)	2,0 (0,8)	10,3
Profesor(a) encargado(a)	109	2,1	2,0 (1,1)	1,8 (0,9)	8,3
Perdido *(entrante ≤30 años)*	21	0,4	2,6 (1,4)	-	-
Perdido	730	13,7	2,1 (1,3)	-	-

Nota: *Al menos un año del período desempeñando la función. Desviación estándar entre paréntesis.

El promedio de ejercicio del cargo de director o directora, en la cohorte, es de cuatro años y medio (4,6), siendo que el 72,5%[1] fueron directores y directoras entre 4 y 6 años del período, lo que implica que la composición de la cohorte está conformada por directores y directoras, más bien, experimentados y experimentadas. Los directores y directoras que estuvieron sobre dicho promedio en el cargo de director o directora, estuvieron en establecimientos subvencionados y, para el mismo año, en los grupos etarios de 55 o más años. El número de establecimientos en que cumplieron el rol de directores o directoras fue, principalmente, en un establecimiento (84,5%), en una proporción menor en dos establecimientos (13,9%), el grupo restante entre tres y cuatro establecimientos (1,6%).

1 Este porcentaje corresponde al 72,8% si se consideran solamente los establecimientos que se mantuvieron los seis años del período.

Los missings en la muestra, se caracterizan por ser individuos que permanecen en el sistema escolar en promedio cerca de 17 años, con la particularidad de que el tiempo que llevan ejerciendo en el establecimiento en 2020 es muy reciente, en promedio, no es mayor a los dos años. Por otra parte, el 90% de este grupo tiene un título profesional en educación. Por esta razón, lo más probable es que los missings correspondan a profesionales de la educación que han estado alejados por un tiempo del trabajo directo en los establecimientos educativos antes de ejercer como directora o director.

TRAYECTORIAS LABORALES

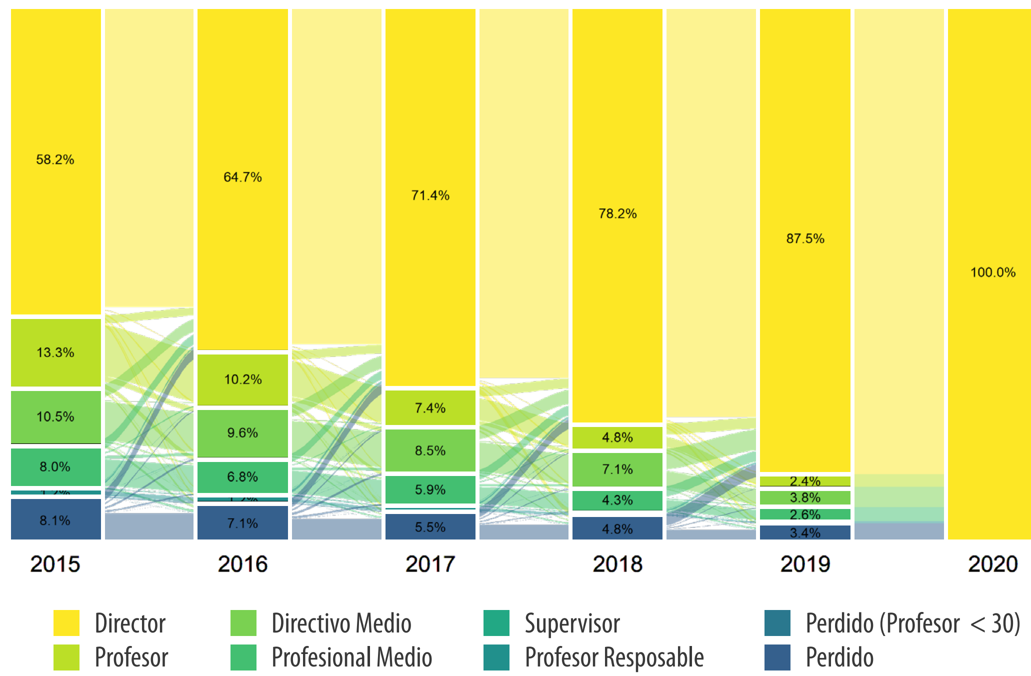
Para identificar con mayor precisión las trayectorias de los directivos y directivas, utilizamos una metodología de análisis de secuencias. El análisis de secuencias tiene un enfoque holístico que permite describir y definir las secuencias (o trayectorias) como una unidad conceptual para un período de tiempo dado (Gabadinho et al., 2011). Una de sus aplicaciones más frecuentes ha sido justamente en determinar trayectorias laborales (Eisenberg-Guyot et al., 2020; Widmer y Ritschard, 2009).

El primer paso del análisis de secuencias consistió en la inspección gráfica de la distribución de las trayectorias de cargos por año, añadiendo bandas de las trayectorias entre años con gráficos *alluvial,* que permitan comprender los flujos de movimiento de la cohorte por año. En la Figura 1, si bien, se observa que el porcentaje de directores y directoras se incrementa año a año, también se observa cómo se van configurando las trayectorias de los otros cargos. En 2015, siguen en proporción a los y las directoras de ese año (58,2%), los y las docentes (13,3%), directivas y directivos medios (10,5%), profesionales medios (8%) y missing (8%) o registros no encontrados ese año de aquellos que, en 2020, fueron directores y directoras.

A partir de esa distribución inicial, cada subsecuente año el ancho de las bandas que salen de dichos cargos a los mismos cargos del año siguiente va disminuyendo. En contraste al ancho de las bandas, que salen de estos cargos a la barra de directores y directoras del año siguiente. De este modo, se observa que el porcentaje de docentes inicial de 2015, en 2017 ya llega a ser menor (7,4%) al de directivas y directivos medios (8,5%), y en 2019 llega a ser más bajo que el de profesionales medios (2,4%). Estos resultados indicarían, junto al comportamiento de las bandas en Figura 1, que los y las docentes pasaron a ocupar otros cargos de docente en mayor proporción que los cambios que se experimentaron desde cargos de directivos y profesionales medios desde 2015. Una situación intermedia sucede con los directores y las directoras que ocuparon cargos de profesional medio en el período, que también cambian de cargos en mayor proporción a aquellos que ocuparon cargos de directiva o directivo medio.

Los missings, en los registros a principios del período, podrían ser explicados por diferentes hipótesis. Como es el caso de profesionales de la educación que están, transitoriamente, en otras funciones fuera de los establecimientos o en formación especializada, como también, que podrían ser directores o directoras que han dejado la función por un tiempo y la retoman posteriormente, mientras que también es factible que, parte de ellos, reflejen errores en el registro.

Figura 1: Trayectorias por función principal en el establecimiento (2015—2020) (N=5.314).

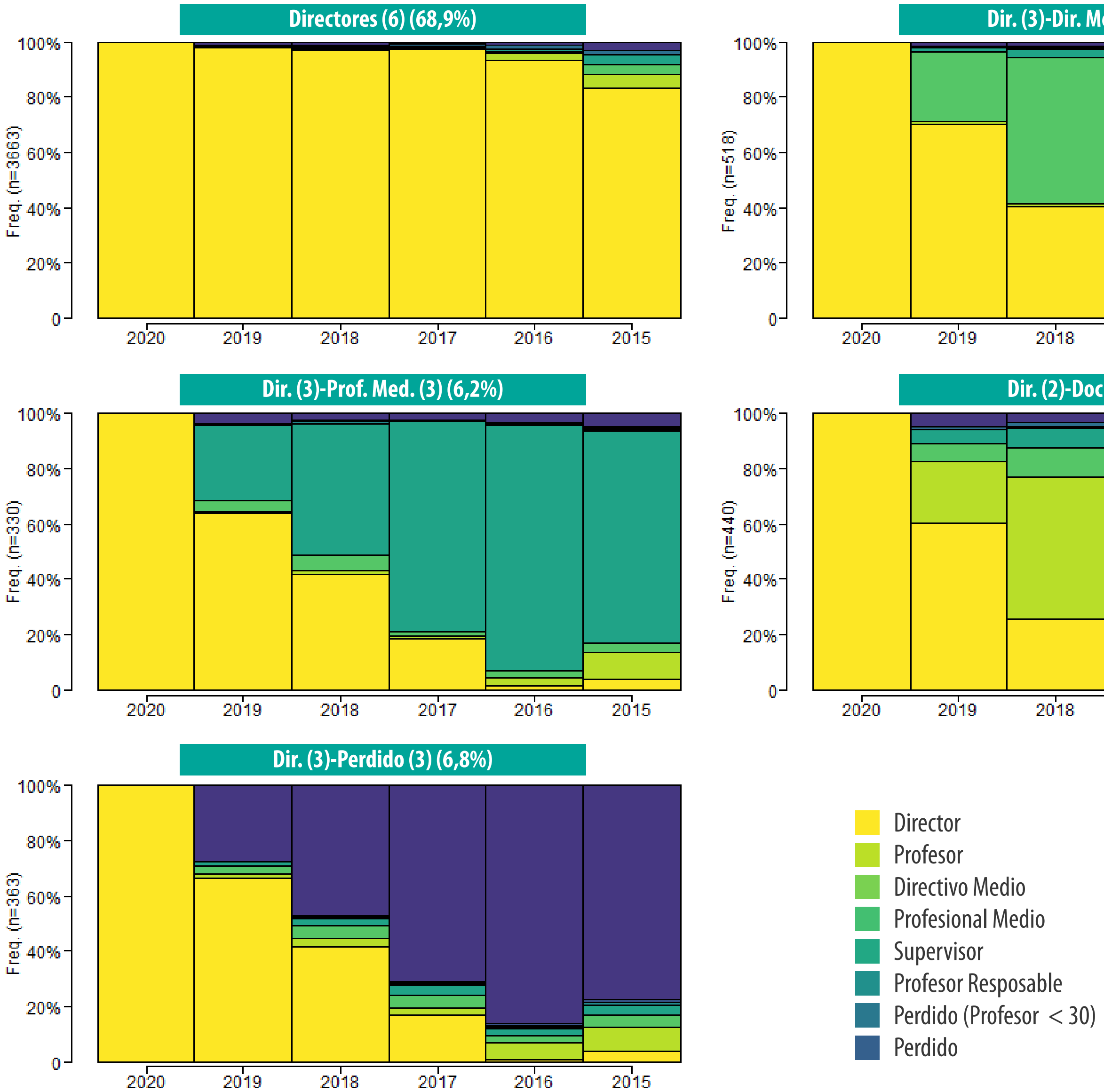


TIPOLOGÍA DE LAS TRAYECTORIAS DE DIRECTIVOS Y DIRECTIVAS

El resultado más relevante del análisis de secuencias son las tipologías de clúster resultantes que permiten simplificar las historias de vida de los individuos de la muestra e incluso llegar a generalizaciones (Abbott, 2000; Abbott y Tsay, 2000; Warren et al., 2015). Las que son muy útiles como evidencia para el diseño de políticas públicas.

En la Figura 2, observamos la construcción de las tipologías de las trayectorias que siguieron todos y todas las directoras de la muestra cinco años atrás. El objetivo de este análisis es simplificar el conjunto de trayectorias individuales en cinco grupos, las cuales son las más recurrentes en el período de 2015 - 2020. Como se observa, existe un grupo que está conformado por un alto porcentaje de quienes se mantuvieron como directores y directoras todo el período (seis años), y sumados a ellos y ellas un grupo de trayectorias que tienen distintos cargos, sobre todo en 2015, pero dada la estructura de conformación del clúster no son lo suficientemente diferentes, por lo cual son incluidos en este mismo grupo. Es por ello que, en este grupo, se concentra el 68,9% de la muestra, a diferencia del 53,5% reportado en las estadísticas descriptivas para el período en Tabla 3. El clúster que le sigue en tamaño (9,7%) es del grupo que, en el período, ejerció como directiva o directivo medio antes de asumir el cargo de director o directora. En este grupo, en promedio, estuvieron tres años en cada uno de estos cargos. El tercer grupo, está conformado por quienes que, con una experiencia docente entre 2015-2020 de un promedio de cuatro años, asumieron el cargo de director o directora los siguientes dos años, estos representan el 8,3%. Por su parte, la experiencia como profesional medio de tres años en promedio, representa el 6,2%. Finalmente, el quinto grupo más recurrente en las trayectorias proviene de aquellas personas que, en promedio, tienen tres años de missings, ya sea por la calidad de los datos de los registros de cargos docentes o porque éstos provienen de otras áreas profesionales y posiblemente asumen la función en establecimientos particulares (subvencionados o pagados).

Figura 2: Clúster jerárquicos – Años de permanencia en el cargo (Todos) (N=5.314).



4. ¿Cómo son las trayectorias de los directores y las directoras una vez que llegan al cargo?

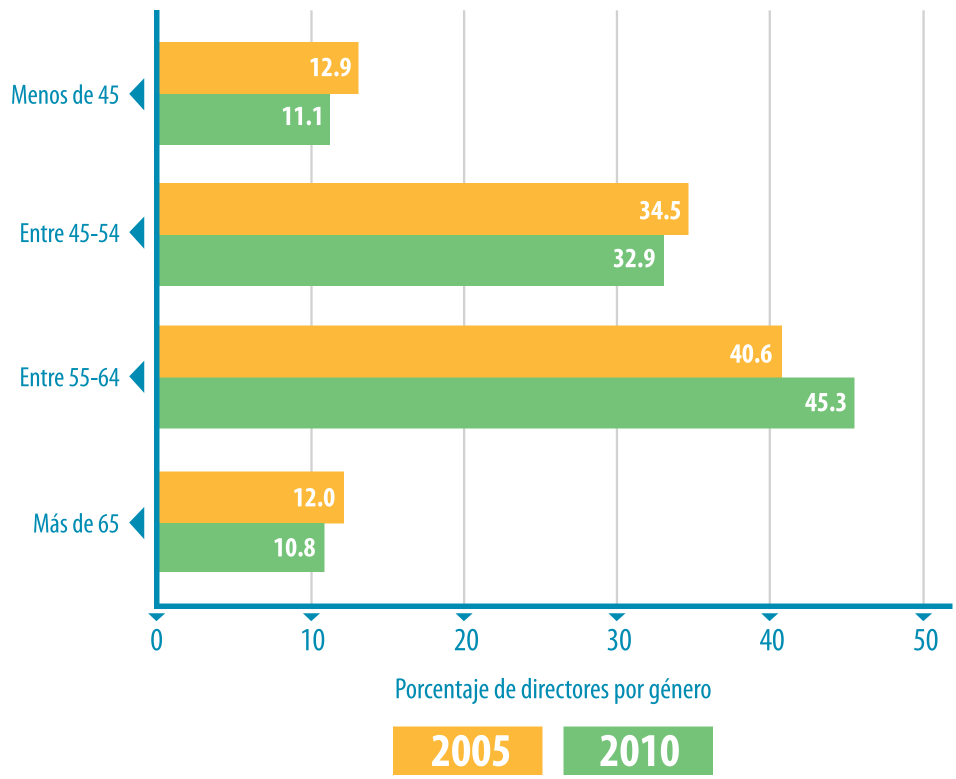
Para este análisis, se trabajó con los datos de las bases del directorio de establecimientos que identifican a los directores y las directoras, pero debido a que la base de datos presenta algunos problemas, sólo fue posible trabajar con dos cohortes de directores y directoras a través del tiempo: (1) aquellos y aquellas que eran directores y directoras en el año 2005, y (2) aquellos y aquellas que eran directores y directoras en 2010. Al igual que en el estudio anterior, se consideró sólo a directores y directoras de establecimientos con 100 o más estudiantes, tanto de escuelas urbanas como rurales. En este caso, el total de directores y directoras consideradas, que cumplieron estas condiciones, fueron 5.204 directores y directoras para la cohorte 2005, y de 5.196 para la cohorte 2010.

En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de los movimientos entre funciones de los directores y las directoras, para el periodo comprendido entre 2005 y 2023, a través de diagramas alluvial, para dos cohortes de directores y directoras: 2005 y 2010. Esta técnica de visualización de datos, permite examinar la distribución entre funciones y los flujos (origen-destino) que configuran su redistribución a través del tiempo. Posteriormente, para identificar las trayectorias de directores y directoras presentes en ambas cohortes (2005 y 2010), seguimos la metodología utilizada por Valenzuela et al. (2018). De esta forma, se clasificó las trayectorias de directores y directoras en 5 tipos, a través del tiempo. Clasificación que responde a la imposibilidad de determinar con una alta probabilidad la función distinta a la de director o directora que éstos ejercen al momento de dejar su función en un determinado año. Con esto, las trayectorias identificadas fueron: i) el director o directora continúa en dicho cargo en el mismo establecimiento; ii) el director o directora continúa en esa función, pero en otro establecimiento; iii) el director o directora cambió de función, pero se mantiene en el mismo establecimiento; iv)el director o directora cambió de función y la realiza en otro establecimiento; v) el director o directora no está trabajando en los establecimientos escolares o se encuentra "fuera del sistema escolar".

En la última categoría mencionada, se consideró a todos y todas las directoras que fue posible encontrar en la base de datos para el año en cuestión (i.e. dato perdido). Por esta razón, en los gráficos de trayectorias se puede observar que una pequeña proporción de directores y directoras se mueve desde fuera del sistema a las distintas categorías antes descritas, a través de los años. Así mismo, las trayectorias de los establecimientos se presentan diferenciadas por el tipo de educación que proveen los establecimientos en Chile: sólo educación básica, sólo educación media y establecimientos completos.

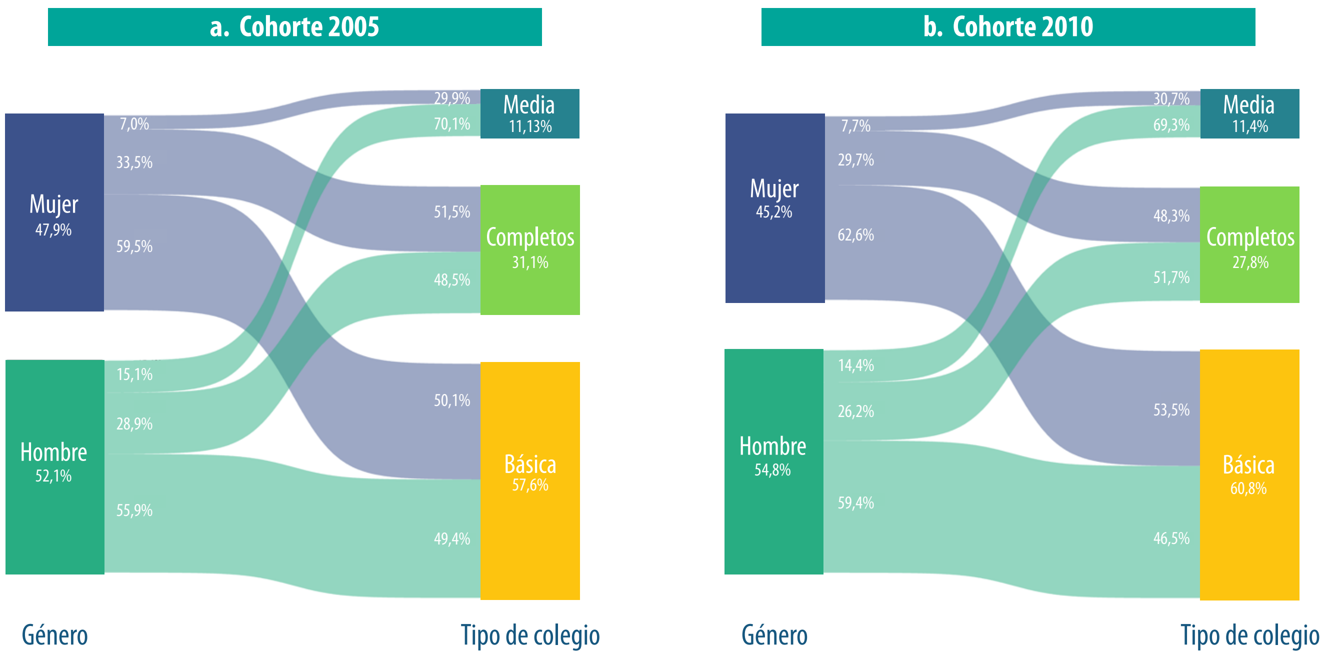
La Figura 3 da cuenta de la distribución de los directores y directoras según su grupo etario y cohorte en la muestra considerada. En esta, se aprecia que la mayoría de los directores y de las directoras se ubicaría en el tramo etario comprendido entre 55 y 64 años, seguido de cerca por el tramo comprendido entre los 45 y 54 años. Por otro lado, el porcentaje de directores y directoras con menos de 45 años de edad es relativamente menor, en comparación con los anteriormente mencionados, y el número de directores y directoras es muy similar al grupo comprendido por directores y directoras de mayor experiencia en esta muestra (más de 65 años).

Figura 3. Distribución de directores y directoras según grupo etario y cohorte (2005 y 2010).



La Figura 4 muestra la composición por género y tipo de establecimiento (sólo educación básica, sólo educación media y establecimientos completos), de las cohortes 2005 y 2010. Así mismo, muestra la distribución por género en cada tipo de colegio, considerado para ambas cohortes. Primero, los resultados dan cuenta que en la cohorte 2005 un 45% de directores y directoras de establecimiento eran mujeres, porcentaje que aumenta en 2010 a un 48%. Si bien, se aprecia un claro incremento en el número de directoras, la proporción de éstas aún es menor a la de directores hombres. Por otro lado, la muestra en 2005, estaba compuesta por un 11% de directores y directoras en establecimientos sólo con educación media, 28% de directores y directoras en establecimientos completos y un 61% en establecimientos que proveen sólo enseñanza básica. Estos porcentajes permanecen sin mucha variación en la cohorte 2010, con un 11%, 31% y 58% respectivamente, en cada uno de los establecimientos antes descritos.

Figura 4. Distribución por género y tipo de colegio cohorte 2005 y 2010



En relación a la distribución de acuerdo al tipo de establecimiento, se ve que en la cohorte 2005 una mayor proporción (54%) de mujeres era directora en algún establecimiento de enseñanza básica, situación que se iguala en la cohorte 2010, donde un 50% corresponde a directoras. En los establecimientos completos, un 48% correspondía a mujeres, situación que cambia en 2012, donde un 52% de los establecimientos completos tenía una directora. Por el contrario, en los establecimientos de educación media (tanto para 2005 como para 2010), cerca de un 70% correspondía a directores hombres. Mostrando una clara tendencia a contar con directores hombres en este tipo de establecimientos.

2 TRAYECTORIAS DE LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS ENTRE 2005 Y 2023

Los resultados en las Figuras 5 y 6, muestran las trayectorias de los directores y directoras para todos los tipos de establecimientos. Estos son consistentes con lo descrito por Valenzuela et al. (2018), donde para las cohortes del 2005 y 2010, sólo cinco años después, cerca de un 60% de los directores y directoras no se mantendría en el mismo cargo en el mismo establecimiento. Lo que se traduce en una tasa de movilidad promedio anual de casi un 12% para ambas cohortes en el periodo analizado.

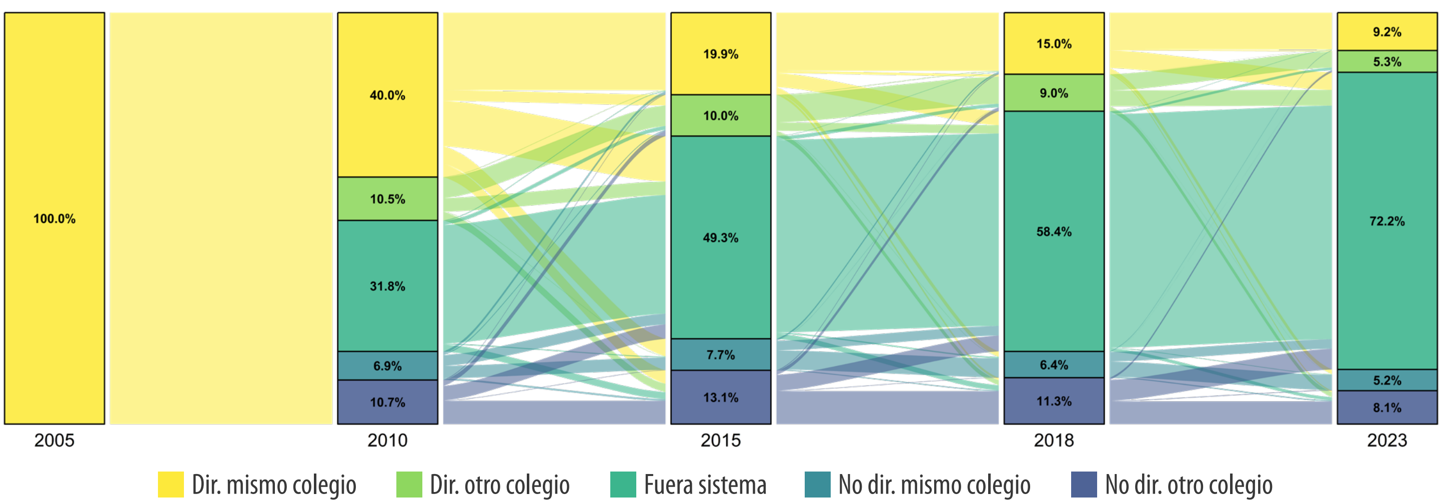
Como los resultados anteriores consideran todos los tramos etarios, tal como la mayor parte de la literatura internacional suele realizar, se analizan las trayectorias para aquellos y aquellas que no están en edad de jubilar (60 años para las mujeres y 65 para los hombres) y ver sólo la tasa de abandono para los directores y directoras menores de 55 años. En este contexto, es posible observar que, en el mismo periodo de 5 años, poco más de 5 de cada 10 directores y directoras seguiría ejerciendo su labor para la cohorte 2005, en el mismo u otro establecimiento. Así mismo, para la cohorte 2010 la tasa de retención aumenta considerablemente, siendo cerca de un 76% de directores y directoras que permanecerán en su labor en el mismo u otro establecimiento. Estos resultados mostrarían que, en promedio entre un 5% y un 9% de los directores y directoras que no están en edad de jubilación, estaría dejando el

sistema escolar anualmente. Lo que da cuenta que la retención, en el corto plazo, en la función de director o directora sería significativamente mayor en Chile que en Estados Unidos (Fuller et al., 2007), aunque no por eso deja de ser un desafío importante para las políticas.

Siguiendo con el análisis de las Figuras 5 y 6, además se puede ver que sólo un 11% aparece como director o directora en otro establecimiento, y que cerca de un 20% de quienes ejercieron como directores o directoras se mantendría trabajando en otra función, ya sea en el mismo u otro establecimiento. Con cerca de 3 de cada 10 directores y directoras que abandonarían el sistema escolar, con tan sólo 5 años de haber ejercido dicho cargo, dato para el que es importante tener en cuenta que en estos resultados no se ha excluido a los directores y las directoras de mayor edad. Este resultado muestra que estaría ocurriendo una pérdida de experiencia y potencial capacidad de apoyar la mejora de otros establecimientos escolares, al perder rápidamente a muchos directores y directoras experimentadas.

Por otro lado, cabe mencionar que, del grupo que deja el sistema escolar a los 5 años se observa, en ambas cohortes, que sólo marginalmente regresarán al sistema escolar. Siendo las trayectorias más relevantes aquellas que, desde fuera del sistema escolar, vuelven a ser directores o directoras, o aparecen en otra función, pero en establecimientos diferentes.

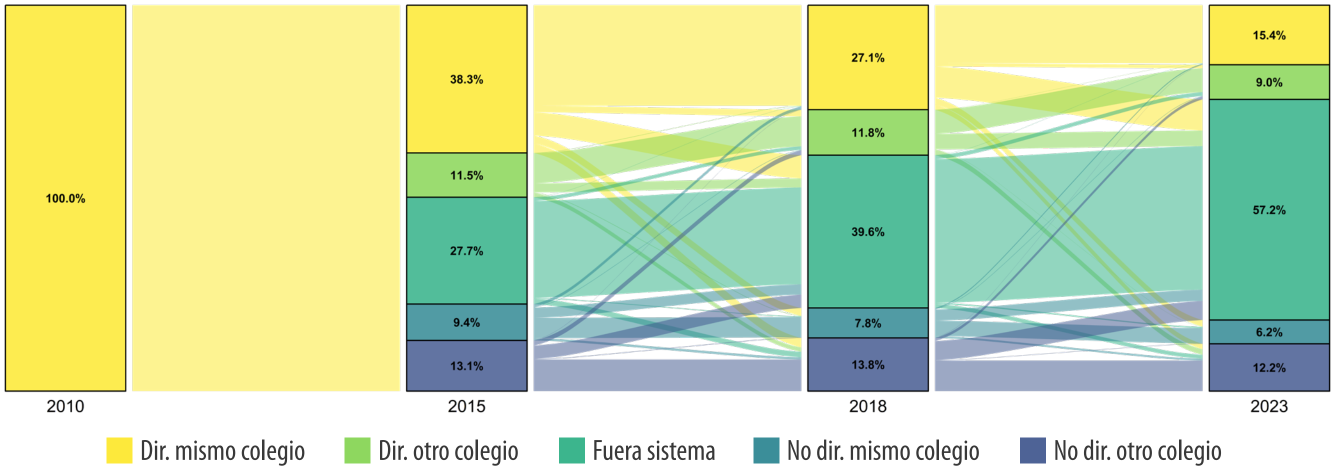
Figura 5. Trayectoria cohorte 2005. Todos los establecimientos.



Al observar qué ocurre en las trayectorias después de 10 años, en ambas cohortes, cerca de 3 de cada 10 continúa siendo director o directora, ya sea en el mismo establecimiento u otro. Participación que se reduce a poco más de 2 de cada 10 directores y directoras, al observar la cohorte 2005 después de 15 años. Estos resultados muestran, principalmente, que la trayectoria observada después de 10 y 15 años es un reflejo de la distribución etaria de los directores y directoras, que son adultos y adultas, principalmente, mayores de 50 años.

Nuestros resultados muestran, además, que existe un grupo de directores y directoras que se mantienen por periodos muy prolongados de tiempo, con cerca de un 14% de la cohorte 2005 que se encuentra por casi 18 años en este cargo, y con cerca de un 9% que se habría mantenido como director o directora en el mismo establecimiento por este periodo. Situación bastante similar se observa en la cohorte 2010, donde más de un 15% se mantendría como director o directora por casi 13 años en el mismo establecimiento.

Figura 6. Trayectoria cohorte 2010. Todos los establecimientos.

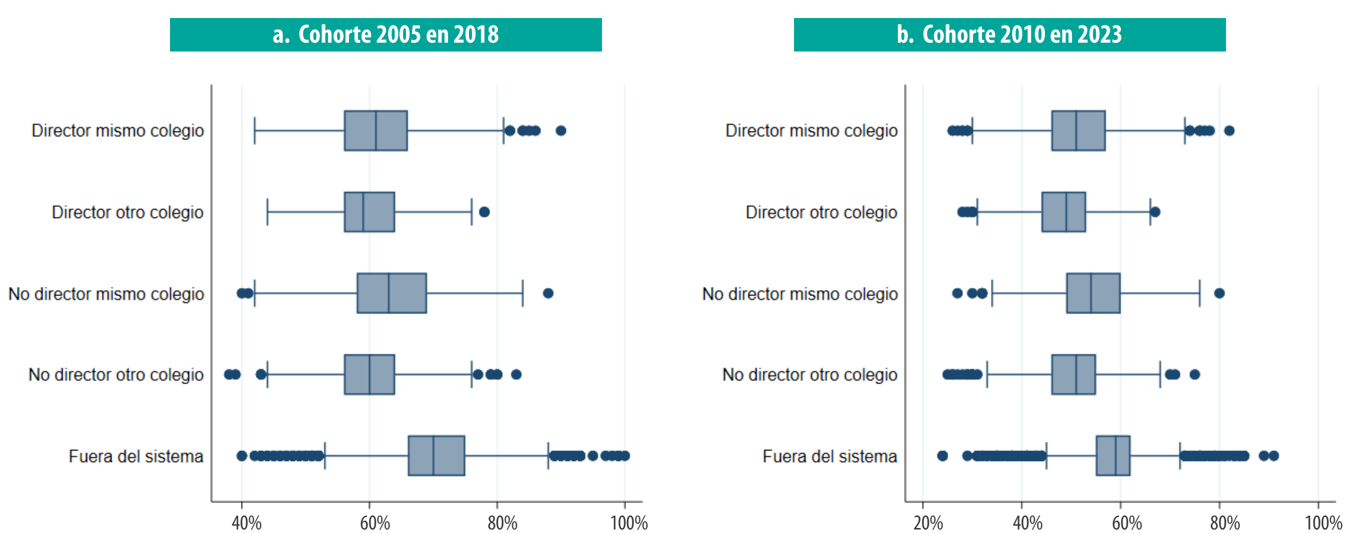


La tasa de retiro del sistema de directores y directoras se debería principalmente a su edad, con cerca de 72% fuera del sistema en 2023 para la cohorte 2005, y con aproximadamente 57% fuera del sistema para la cohorte 2023. En cambio, si analizamos un periodo comparable para ambas cohortes, esto es, a 13 años desde el primer año considerado, la cohorte 2005 muestra cerca de un 58% de deserción del sistema, similar al observado en la cohorte 2010 al año 2023, con cerca de un 57% de directores y directoras fuera del sistema.

En relación a estos resultados, se pueden mencionar dos características que se observan en la Figura 7. *Primero*, que quienes se retiran del sistema tienen edades muy por sobre la edad de jubilación y, *segundo*, que existe un grupo no menor de directores y directoras perteneciente a estas cohortes que al año 2018 y 2023 se ha retirado, a pesar de estar por debajo de la edad de jubilación. Siendo este último el año más complejo en términos de retiros de directores y directoras pertenecientes a grupos etarios menores.

De esta forma, si observamos nuevamente el límite de 55 años, los directores y las directoras de la cohorte 2005, que se habían retirado del sistema a 13 años de iniciada su labor como directores y directoras, era aproximadamente un 3%. Tasa que aumenta considerablemente al analizar la cohorte 2010, donde los directores y directoras más jóvenes que se habrían retirado del sistema al año 2023 sería aproximadamente un 17%. Esta situación podría estar mostrando un efecto aún no cuantificado asociado a los sucesos ocurridos entre los años 2018 y 2023, como puede ser el Estallido Social del 2019 y la pandemia del COVID-19 a partir del 2020.

Figura 7: Trayectoria a los 13 años, según edad de directores cohorte 2005 y 2010.



Las figuras 8, 9 y 10 dan cuenta de los resultados de las trayectorias de directores y directoras para las cohortes 2010, diferenciando por tipo de establecimiento en el que ejercían el rol de directores y directoras. El principal hallazgo, al analizar estos resultados, es que no existirían grandes diferencias entre las trayectorias de directores y directoras que han ejercido en establecimientos de educación básica y aquellos que han sido directores o directoras de establecimientos de educación media. Por otro lado, los directores y directoras de establecimientos completos, muestran un patrón distinto con carreras directivas mucho más largas y constantes a través del tiempo.

Por el contrario, a lo observado en las trayectorias de directores y directoras de establecimientos de educación básica y media, en los establecimientos completos los directores y directoras tienden a presentar trayectorias más estables dentro del mismo establecimiento. Así, cerca de 2 de cada 10 directores y directoras se mantuvieron como director o directora en el mismo colegio durante los 13 años observados. Así mismo, aproximadamente un 10% de los directores y directoras continúan siendo directores o directoras en un establecimiento distinto al observado el primer año. Con esto, las tasas de deserción de los directores y las directoras de establecimientos completos son bastantes distintas, ya que en los establecimientos de educación básica y media poco más de 6 de cada 10 directores o directoras deserta pasados los 13 años, mientras que en los establecimientos completos dicha tasa de deserción se ve reducida a casi 5 de cada 10 directores o directoras.

Figura 8. Trayectoria cohorte 2010. Establecimientos de educación básica.

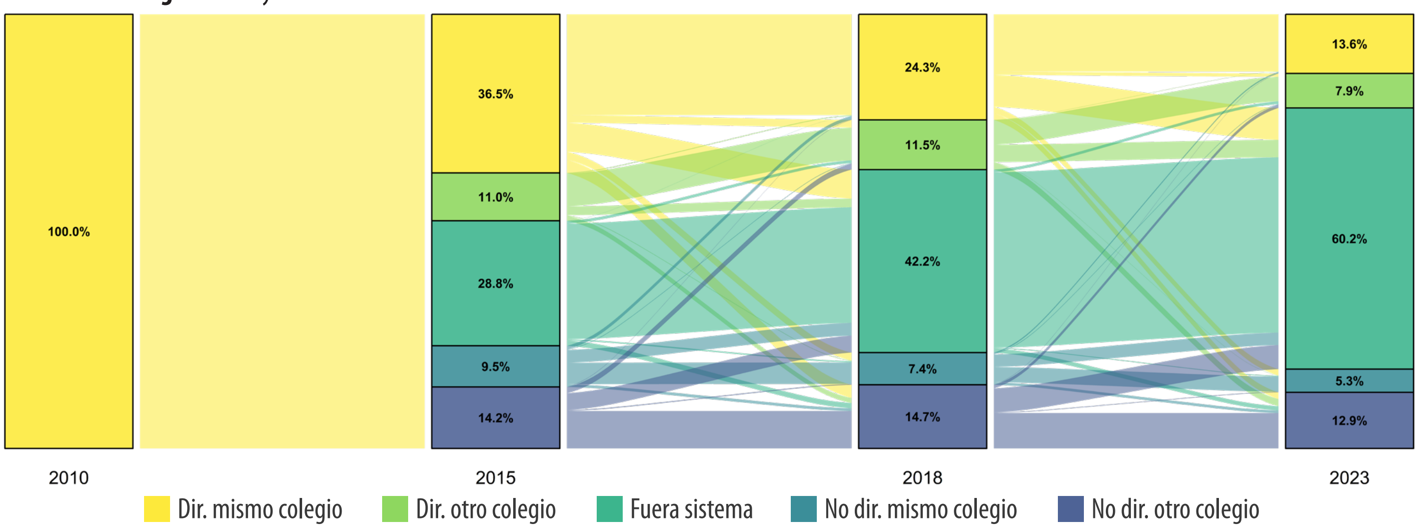


Figura 9. Trayectoria cohorte 2010. Establecimientos de educación media.

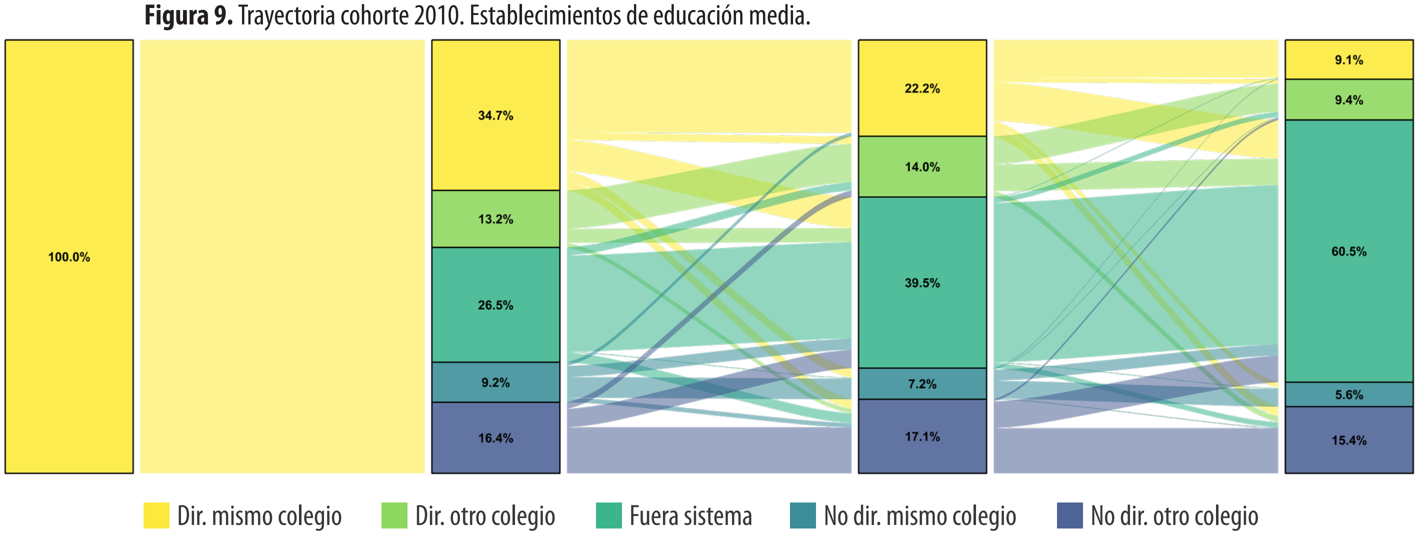
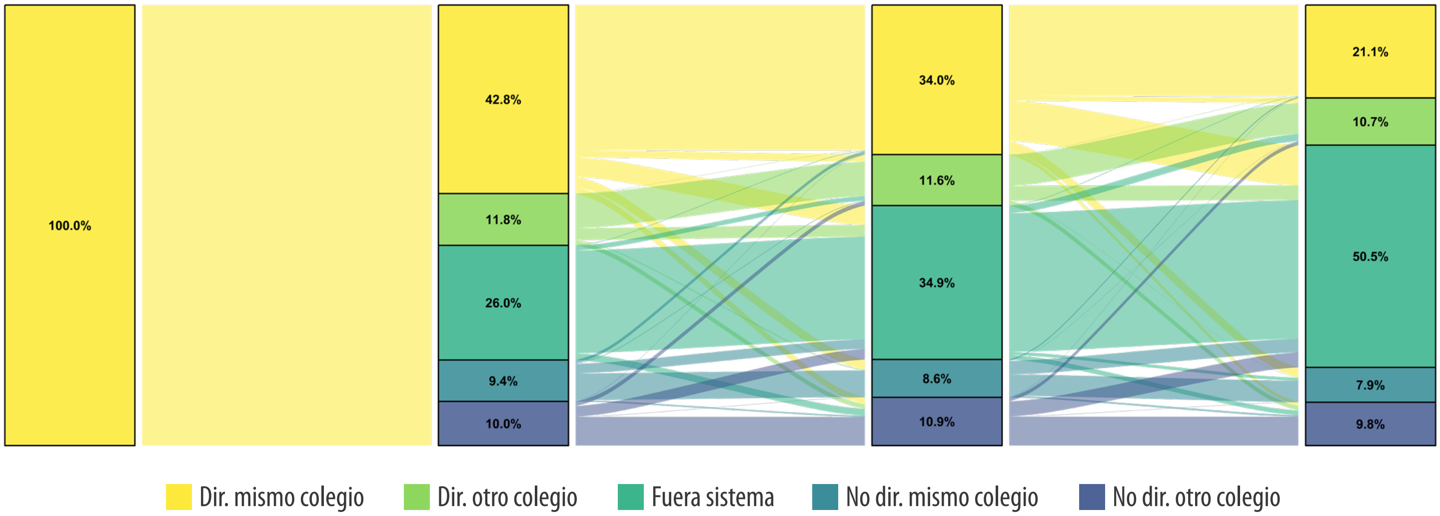


Figura 10. Trayectoria cohorte 2010. Establecimientos completos.



5. ¿Qué variables determinan la probabilidad de continuar en el cargo?

El trabajo de Valenzuela et al. (2023), cuyos resultados se resumen en la Tabla 2, muestra los efectos marginales que se obtienen al estimar un modelo *logit multinomial (mlogit)* para estimar la probabilidad de pertenecer a los grupos de trayectoria de los directores y directoras de escuelas de educación básica, controlando por la edad y género del director o directora y la dependencia, grupo socioeconómico y desempeño académico del establecimiento. El grupo 1 corresponde a los directores y a las directoras que permanecen en el cargo durante todo el periodo 2015-2022; el grupo 2 a aquellos y aquellas que dejaron el sistema escolar en el periodo; el grupo 3 los y las que migran de la función de director o directora a la de profesionales de nivel medio (por ejemplo, apoyando a la unidad técnico-pedagógica de un colegio); el grupo 4 a los y las que migran a funciones directivas medias (por ejemplo, ser el director o directora de la Unidad Técnico-Pedagógica de un colegio); y el grupo 5, los y las que pasan a ejercer funciones de profesor o profesora de aula.

En primer lugar, la edad y género de los directores y directoras no son factores centrales de sus trayectorias futuras. Si bien, se observan ciertas diferencias estadísticamente significativas entre tramos etarios, son magnitudes moderadas (4-6 puntos porcentuales). Es importante considerar que este análisis considera solamente a los directores y a las directoras menores de 55 años, excluyendo por lo tanto la discontinuidad que implica la edad de jubilación.

Tabla 2. Efectos marginales de la estimación mlogit de la pertenencia a cada grupo (trayectorias de directores de educación básica 2015-2022).

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 4		GRUPO 5	
	COEF.	S.E.	COEF.	S.E.	COEF.	S.E.	COEF.	S.E.	COEF.	S.E.
TRAMO ETARIO:										
Menor a 40	(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)	
Entre 41 y 45	0.06*	0.03	-0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.01	0.02	-0.02	0.02
Entre 46 y 50	0.05	0.03	-0.01	0.02	-0.02	0.02	0.01	0.02	-0.04**	0.02
Mayor a 50	0.01	0.03	0.04*	0.02	-0.03	0.02	0.02	0.02	-0.05***	0.02
MUJER:	0.01	0.02	-0.01	0.02	-0.01	0.01	-0.00	0.01	0.01	0.01
DEPENDENCIA:										
Municipal	(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)	
P. Sub.	0.08***	0.03	-0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.06***	0.02	0.02	0.01
P. Pag.	0.10	0.12	-0.02	0.05	-0.05	0.03	0.01	0.13	-0.03*	0.02
GRUPO SOCIOECONÓMICO:										
Bajo	(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)	
Medio bajo	0.02	0.03	0.00	0.02	-0.01	0.02	-0.03	0.02	0.02	0.01
Medio	-0.04	0.04	0.01	0.03	0.01	0.02	0.00	0.02	0.01	0.01
Medio alto	-0.15***	0.05	0.04	0.04	0.05	0.03	0.04	0.03	0.02	0.02
Alto	-0.23***	0.08	0.19**	0.08	0.08	0.06	-0.09**	0.04	0.05	0.06
QUINTIL DEL SIMCE:										
Q1	(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)		(ref.)	
Q2	0.03	0.03	-0.01	0.03	0.01	0.02	-0.00	0.02	-0.03	0.02
Q3	0.07**	0.03	-0.05*	0.03	0.02	0.02	-0.00	0.02	-0.05**	0.02
Q4	0.10***	0.03	-0.03	0.03	0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.05***	0.02
Q5	0.13***	0.04	-0.05*	0.03	-0.00	0.02	-0.02	0.02	-0.06***	0.02
OBSERVACIONES	**2.471**		**2.471**		**2.471**		**2.471**		**2.471**	

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra. Se muestra el efecto marginal de cada categoría en la probabilidad de pertenecer a ese grupo. *p< .1, ** p < .05, *** p < .01

Las características del establecimiento, en que se desempeñaban, predicen las trayectorias que siguen los directores y las directoras con mayor fuerza que los atributos individuales. El desempeño académico del establecimiento, emerge como un factor especialmente relevante en las trayectorias de los directores y directoras, sobre todo en su permanencia en la función y en el mismo establecimiento. Controlando por las otras variables, los directores y las directoras en escuelas del mejor quintil (quinto

quintil) de desempeño académico, tienen 13 puntos más de probabilidad de continuar siendo directores y directoras, en comparación a los y a las que están en el quintil más bajo (quintil uno). Esta diferencia, también es estadísticamente significativa entre los quintiles uno y cuatro (10 puntos más) y uno y tres (siete puntos más). Sin embargo, esto no implica necesariamente que los directores y las directoras de establecimientos más efectivos presenten menor rotación, pues el análisis es sobre el desempeño promedio de puntaje bruto del SIMCE, no de su valor agregado. Por el contrario, el trabajo de Escobar (2023) concluye que los directores y las directoras de menor efectividad tienden a mantenerse en el sistema escolar chileno con similar probabilidad que los más efectivos y que, al moverse a nuevos establecimientos, tienden a generar un deterioro en su desempeño.

Por otro lado, los que trabajaban en las escuelas de alto nivel socioeconómico (mayoritariamente, particulares pagados) siguen trayectorias laborales diferentes a aquellos y aquellas en escuelas de nivel socioeconómico medio y bajo. Controlando por las otras variables, los directores y las directoras de escuelas de alto nivel socioeconómico tienen, significativamente, menos probabilidades de permanecer en el cargo o desempeñarse, posteriormente, como directivas y directivos medios, y mayores probabilidades de trabajar fuera del sistema escolar. Por último, no se observan diferencias relevantes entre el tipo de dependencia de las escuelas, cuando excluimos a los directores y a las directoras de mayor edad, excepto por una mayor probabilidad de continuar como director o directora entre los que trabajaban en escuelas particulares subvencionadas el 2015.

6. Conclusiones y propuestas de Políticas

Un primer hallazgo importante, es que la retención de directores y directoras de escuelas básicas en el sistema durante el período (2015-2020) analizado es cercana al 53%. Estos resultados mostrarían que, en promedio, entre un 5% y un 9% de los directores y directoras que no están en edad de jubilación estaría dejando el sistema escolar anualmente. Lo que da cuenta que la retención, en la función de director o directora sería significativamente mayor en Chile que en Estados Unidos, aunque sigue siendo un desafío importante para las políticas.

Los resultados para el periodo 2015-2020, reflejan que la dinámica de los directores y directoras chilenas evoluciona en dos grupos. Por una parte, el 53,5% de los directores y las directoras en ejercicio, en 2020, tuvieron la misma función durante todo el periodo analizado, y un segundo grupo que avanza hacia el cargo de director o directora desde otras funciones. Lo que da cuenta que, simultáneamente, se producen características de alta persistencia en el cargo, con altos requerimientos de nuevos y nuevas profesionales que ocupen esta función.

Otro hallazgo relevante del estudio, es que las trayectorias de los y las actuales directores y directoras tienden a estar altamente segmentadas, según la dependencia de los establecimientos escolares. Es poco frecuente que los futuros directores y directoras transiten en sus cargos previos, o una vez que asumen la máxima responsabilidad, de un establecimiento entre establecimientos privados y públicos. Esto reduce las posibilidades de mejorar la selectividad de los futuros directores y directoras en todo el sistema educativo, como también la transferencia de capacidades e innovaciones que vayan adquiriendo estos y estas profesionales. Entre las hipótesis para explicar la alta segmentación de los directores y directoras chilenas, surge la existencia de restricciones normativas en los concursos del sector público para transformarse en director o directora, pero también la estrecha vinculación que existe en algunos establecimientos privados entre los sostenedores y las sostenedoras de estos colegios y la elección de sus futuros directivos y directivas, con base a lazos de parentesco o cercanía.

La identificación de cinco diferentes clusters o tipologías de trayectorias para transformarse en directores y directoras en Chile, refleja que existen diversos caminos en la trayectoria hacia la dirección. Mas allá de que la gran mayoría son profesores y profesoras, las etapas observadas no responden únicamente a la triada docente, directiva o directivo medio y director o directora. Las trayectorias dan cuenta que, también, se aprecian avances directos desde cargos de apoyo profesional a las directivas y directivos medios, sin ocupar necesariamente ese cargo directivo previamente, pero también desde la condición de profesor o profesora de aula. Por otra parte, no es inusual que algunos directores o directoras, lleguen a esa función luego de estar un

tiempo fuera del trabajo directo en los establecimientos. En este sentido, las políticas para el desarrollo de capacidades y para conformar una carrera directiva, inexistente en nuestro país, mandata que la formación de directivos y directivas debe tener una orientación amplia, como también hacer esfuerzos sostenidos por identificar buenos candidatos y candidatas para realizar estas funciones, potenciando sus capacidades y preparación. Las políticas no deben concentrase solamente en los que ejercen la dirección, como tampoco sólo ampliarla a los que ocupen cargos directivos medios, como jefe o jefa de UTP o de Orientación/Convivencia.

Desde una perspectiva de género, aunque el 56,7% de las directoras son mujeres, tasa que se ha incrementado sostenidamente en las últimas décadas, aún dicha proporción está por debajo de la proporción de profesoras mujeres en el sistema escolar, más cercana al 75%, reflejando aún una menor probabilidad que las profesoras asuman el cargo de directora, en especial en la educación media. Por otra parte, también es importante considerar que, aunque entre establecimientos completos y de enseñanza básica la distribución según género de los directores es muy similar, entre los establecimientos de enseñanza media estos cargos se concentran entre los directores hombres. Sin embargo, las trayectorias laborales que presentan las directoras no distan mayormente de las presentadas por los directores, dando cuenta que el género no es un factor diferenciador en la diversidad de mecanismos por los cuales los profesores y las profesoras asumen la dirección de un establecimiento, y sus recorridos son muy similares entre directoras y directores.

Por otro parte, también se observa que no existirían grandes diferencias entre las trayectorias de directores y directoras que han ejercido en establecimientos de educación básica y aquellos y aquellas que han sido directores y directoras de establecimientos de educación media. Sin embargo, los directores y las directoras de establecimientos completos (conjuntamente imparten enseñanza básica y media), muestran un patrón distinto con carreras directivas mucho más largas y constantes a través del tiempo.

Un atributo crítico de las trayectorias de los directores y directoras en Chile es su edad. Muchos directores y directoras parten a una edad temprana su primera experiencia en esta función, y una mayoría continuará ejerciendo esta función en diferentes establecimientos por un periodo prolongado de tiempo. En algunas ocasiones interrumpiendo esta función por algunos períodos -ocupando otras funciones directivas o de apoyo a los directivos y directivas, siendo menos frecuente el volver a cumplir funciones de docente de aula-. Al mismo tiempo, la principal razón de descontinuar definitivamente esta función, es alcanzar la edad de jubilación. En este sentido, el reemplazo anual de nuevos directores y directoras alcanza un rango cercano al 10%, pero la mitad de este cambio es de profesionales que volverán después de un plazo a ejercer esta misma función, por lo que es muy frecuente la intermitencia en el cargo. En este sentido, para un total aproximado de 8.000 establecimientos educacionales en el país con el cargo de director o directora, se requiere la incorporación anual de, al menos, 400 nuevos y nuevas profesionales que cumplan esta función.

Estos resultados muestran que una carrera directiva debiese incluir a un grupo de profesionales más amplio que sólo a directores y directoras en ejercicio, pues debiera ser una formación continua para profesionales con alta probabilidad de transformarse en director o directora, así como la identificación de experiencias de liderazgo exitosas que puedan quedar registradas en su portafolio profesional. Son estrategias valiosas para mejorar la identificación de futuros buenos directores y directoras.

Por otra parte, la evidencia muestra que el valor agregado o mayor efectividad de un director o directora no explica una mayor retención en el sistema educativo. Aunque sí de aquellos y aquellas que están en establecimiento con mejores desempeños relativos, lo que da cuenta de múltiples desafíos de política pública, tales como desarrollar mecanismos para que aquellos y aquellas que llegan a esta función sean altamente efectivos y efectivas en los procesos de mejoramiento escolar previos. Así como que aquellos y aquellas que no tengan o no logren desarrollar en el ejercicio estas capacidades no estén destinados a establecimientos con los mayores desafíos, así como puedan ser identificados e identificadas tempranamente para que cumplan otras funciones menos críticas. Por otra parte, es necesario generar políticas e incentivos para asegurar que las directoras y directores trabajen en aquellos establecimientos con más dificultades.

En este sentido, el diseño de la carrera directiva debiese ser amplia en las funciones directivas que inluye. Orientada a que cada potencial directivo o directiva vaya construyendo un portafolio de evidencias, acerca de sus logros, y que éstos puedan estar disponibles para incidir en la selección, evaluación y mantención de los y las profesionales que ocupan estos cargos directivos. Diferenciando según la complejidad del cargo, como también de la complejidad del establecimiento donde se desempeñan.

Por otra parte, es un desafío dar mayor movilidad de los y las profesionales en cargos de liderazgo entre establecimientos públicos y particulares subvencionados. Esto, ampliará las oportunidades de formación y la mejor selectividad de los y las profesionales más efectivas para los diferentes contextos educacionales. Adicionalmente, debido a que las trayectorias y desafíos son relativamente compartidos entre estos establecimientos, como también las dificultades de instalar procesos de mejoramiento sostenido en el tiempo, es indispensable que las propuestas de carrera directiva consideren a todos los establecimientos que reciben financiamiento público, y no sólo los municipales o de los Servicios Locales de Educación Pública, siguiendo la política ya en aplicación para la carrera de los y las docentes de nuestro país desde 2017.

Estos estudios abren enormes posibilidades para profundizar en los hallazgos obtenidos, como también poder ampliar el periodo de tiempo analizado. De tal forma, de comprender de mejor manera la trayectoria y dinámica que siguen los y las profesoras jóvenes en su ascenso a cargos directivos, como también en la persistencia o discontinuidad de esta función a través del tiempo.

Referencias

Abbott, A. y Tsay, A. (2000). Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology: Review and Prospect. *Sociological Methods & Research, 29*(1), 3–33. https://doi.org/10.1177/0049124100029001001

Amakyi, M. y Ampah-Mensah, A. (2019). A Focus on Craft Knowledge in the Preparation of School Heads in Ghana. In P. Moorosi & T. Bush (Eds.), Preparation and Development of School Leaders in Africa (pp. 131–150). Bloomsbury Publishing.

Baker, B. D., Punswick, E., y Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. Educational Administration Quarterly, *46*(4), 523-557.

Bartanen, B., Grissom, J. A., & Rogers, L. K. (2019). The impacts of principal turnover. Educational Evaluation and Policy Analysis, *41*(3), 350-374.

Bellei, C., Valenzuela, JP., Vanni, V. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? UNICEF-CIAE, Editorial LOM, Santiago, Chile.

Bellei, C., Moraweitz, L., Valenzuela, JP y Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil: escuelas efectivas en sectores de pobreza diez años después. Editorial LOM, Santiago, Chile.

Béteille, T., Kalogrides, D., y Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. Social Science Research, *41*(4), 904-919.

Branch, G., Hanushek, E., y Rivkin, S. (2012). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals. NBER Working Paper Series No 17803. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Bush, T. y Oduro, G. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration,* 44(4), 359–375. https://doi.org/10.1108/09578230610676587

Clark, D., Martorell, P., y Rockoff, J. (2009). School Principals and School Performance. CALDER Working Paper No. 38. Urban Institute (NJ1).

Cooley, V. E. y Shen, J. (2000). Factors influencing applying for urban principalship. *Education and Urban Society, 32*(4), 443–454.

Davis, B. W., Gooden, M. A. y Bowers, A. J. (2017). Pathways to the Principalship: An Event History Analysis of the Careers of Teachers With Principal Certification. *American Educational Research Journal, 54*(2), 207–240. https://doi.org/10.3102/0002831216687530

Davis, B., y Anderson, E. (2021). Visualizing differential principal turnover. Journal of Educational Administration, *59*(2), 177–198.

Day, C., Sammons, P., y Leithwood, K. (2011). Successful school leadership: Linking with learning and achievement: Linking with learning. McGraw-Hill Education (UK).

Earley, P. (2009). Work, learning and professional practice: The role of leadership apprenticeships. *School Leadership and Management, 29*(3), 307–320. https://doi.org/10.1080/13632430902793718

Eisenberg-Guyot, J., Peckham, T., Andrea, S. B., Oddo, V., Seixas, N. y Hajat, A. (2020). Life-course trajectories of employment quality and health in the U.S.: A multichannel sequence analysis. *Social Science & Medicine, 264*, 113327. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113327

Elsayed, M. A., y Roch, C. H. (2023). Former teachers: Exits and re-entries. Educational Policy, *37*(2), 279-307.

Escobar, M. (2023) ¿Es posible identificar directores efectivos en Chile? Tesis Magíster en Economía Aplicada, Departamento de Economía Universidad de Chile.

Fasang, A. E. y Liao, T. F. (2014). Visualizing Sequences in the Social Sciences: Relative Frequency Sequence Plots. *Sociological Methods & Research, 43*(4), 643–676. https://doi.org/10.1177/0049124113506563

Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., Welch, J. C., Farley Ripple, E. N., Raffel, J. A. y Christine Welch, J. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration, 50*(6), 788–816. https://doi.org/10.1108/09578231211264694

Figueroa, D., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2019). Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares. Nota Técnica, (5).

Fink, D., y Brayman, C. 2006. School leadership succession and the challenges of change. Educational Administration Quarterly, *42*(1): 62–89.

Fuller, E., Young, M. D., y Orr, M. T. (2007, April). Career pathways of principals in Texas. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S. y Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software, 40*(1), 1–37. https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04

Gabadinho, A., Studer, M., Müller, N., Bürgin, R., Fonta, P.-A. y Ritschard, G. (2021). TraMineR: Trajectory Miner: a Toolbox for Exploring and Rendering Sequences (2.2-2) [Computer software]. https://CRAN.R-project.org/package=TraMineR

Galdames, S. y González, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership & Management, 36*(4), 435–451. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209178

Gates, S. M., Guarino, C. M., Santibanez, L., Ghosh-Dastidar, B., Brown, A. B. y Chung, C. H. (2004). Career Paths of School Administrators in North Carolina: Insights from an Analysis of State Data. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR129.html

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibanez, L., Chung, C. H. y Ross, K. E. (2003). Who is Leading our Schools?: An Overview of School Administrators and Their Careers. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1679.html

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibanez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., y Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. Economics of Education Review, *25*(3), 289-302.

Greenfield, W. D., Marshall, C. y Reed, D. B. (1986). Experience in the vice principalship: Preparation for leading schools? *Journal of Educational Administration, 24*(1), 107. https://doi.org/10.1108/eb009912

Grissom, J. A., y Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. Education Finance and Policy, *14*(3), 355-382.

Grissom, J. A., y Reininger, M. (2012). Who comes back? A longitudinal analysis of the reentry behavior of exiting teachers. Education Finance and Policy, *7*(4), 425-454.

Gronn, P. y Ribbins, P. (1996). Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership. Educational Administration *Quarterly, 32*(3), 452–473. https://doi.org/10.1177/0013161X96032003008

Harris, A., Jones, M. y Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research, 58*(2), 166–178. https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165412

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools. John Wiley & Sons.

Levin, S., & Bradley, K. (2019). Understanding and addressing principal turnover: A review of the research. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Liao, T. F. y Fasang, A. E. (2021). Comparing Groups of Life-Course Sequences Using the Bayesian Information Criterion and the Likelihood-Ratio Test. *Sociological Methodology, 51*(1), 44–85. https://doi.org/10.1177/0081175020959401

Lynch, S., Mills, B., Theobald, K., y Worth, J. (2017). Keeping Your Head: NFER Analysis of Headteacher Retention. Slough: NFER.

Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. Educational Evaluation and Policy Analysis, *32*(2), 205-229.

Mentz, K., Webber, C. F. y van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change, 14*(2), 155–167. https://doi.org/10.1080/16823206.2010.518004

Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. Economics of Education Review, 36, 60-72.

MINEDUC (2018) Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar 2014-2017. División de Educación General, Ministerio de Educación.

Mitani, H. (2018), "Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviours under NCLB accountability pressure", Educational Administration Quarterly, Vol. 54 No. 5, pp.822–862.

Montecinos, C., Galdames, S., Flessa, J. y Valenzuela, J. P. (2022). Pathways to the school principalship: An international scoping review. E*ducational Management Administration & Leadership, 50*(2), 285-306. https://doi.org/10.1177/17411432211065341

Moorosi, P. (2010). South African Female Principals' Career Paths: Understanding the Gender Gap in Secondary School Management. *Educational Management Administration & Leadership, 38*(5), 547–562. https://doi.org/10.1177/1741143210373741

National Center for Education Statistics. (2021). National Center for Education Statistics (2021). Schools and Staffing Survey (SASS). Percentage Distribution of Teachers, by School Type, Age Category, Sex, and Selected Main Teaching Assignment: 2011–12.; National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass1112_21022406_t12n.asp

Ni, Y., Sun, M., y Rorrer, A. (2015). Principal turnover: Upheaval and uncertainty in charter schools? Educational Administration Quarterly, *51*(3), 409-437.

Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education, 7*(1), 43–55. https://doi.org/10.1080/1360312032000154540

Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education, 15*(2), 129–151. https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943

Pendola, A., & Fuller, E. J. (2018). Principal stability and the rural divide. Journal of Research in Rural Education, *34*(1).

Ringel, J. S., Gates, S. M., Ghosh-Dastidar, B., Brown, A. B. y Chung, C. H. (2004). Career Paths of School Administrators in Illinois: Insights from an Analysis of State Data. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR123.html

Romanowski, M. H., Sadiq, H., Abu-Tineh, A. M., Ndoye, A. y Aql, M. (2020). Principal selection for Qatar's government schools: Policy makers', principals' and teachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(5), 893–915. https://doi.org/10.1177/1741143219859006

Seashore Louis, K.S, Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. School Effectiveness and School Improvement, *21*(3), 315-336

Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. Review of Educational Research, *88*(1), 87-124.

Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration, 44*(4), 408–420. https://doi.org/10.1108/09578230610676604

Tekleselassie, A. A. and Villarreal, P. (2011), "Career mobility and departure intentions among school principals in the United States: Incentives and disincentives", Leadership and Policy in Schools, Vol. 10 No. 3, pp.251-293.

Studer, M. y Ritschard, G. (2016). What matters in differences between life trajectories: A comparative review of sequence dissimilarity measures. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 179*(2), 481–511. https://doi.org/10.1111/rssa.12125

Ummanel, A., McNamara, G. y Stynes, M. (2016). The career paths of primary school principals in Ireland. *Irish Educational Studies, 35*(1), 57–71. https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1151373

Valenzuela, J. P., Allende, C., y Vanni, X. (2018). Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas (Nota Técnica N° 8). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Valenzuela, J.P., Vanni, X., Kuzmanic, D., Montecinos, C. y Allende, C. (2023). Trayectorias de los directores y directoras chilenas de educación básica: Aprendizajes para políticas públicas 2015-2022. Borrador.

Weindling, D. (2000). Stages of Headship: A Longitudinal Study of the Principalship. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=ED451591&site=ehost-live&scope=site

Weinstein, J., Muñoz, D., Sembler, M., y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008- 2019). Calidad en la Educación, 51, 15-52.

Widmer, E. D. y Ritschard, G. (2009). The de-standardization of the life course: Are men and women equal? *Advances in Life Course Research, 14*(1), 28–39. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.04.001

Wills, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. International Journal of Educational Development, 51, 108-124.

Una alianza de:

Institución asociada:

www.celider.cl